

Milhoffer, Petra

Koedukation und Sexismus. Für eine Neubestimmung der Sexualerziehung vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte

Horstkemper-Tillmann, Marianne [Hrsg.]; Wagner-Winterhager, Luise [Hrsg.]: Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. Weinheim : Juventa 1990, S. 44-60. - (Die Deutsche Schule. Beiheft;

1)



Quellenangabe/ Reference:

Milhoffer, Petra: Koedukation und Sexismus. Für eine Neubestimmung der Sexualerziehung vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte - In: Horstkemper-Tillmann, Marianne [Hrsg.]; Wagner-Winterhager, Luise [Hrsg.]: Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. Weinheim : Juventa 1990, S. 44-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16423 - DOI: 10.25656/01:1642

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16423>

<https://doi.org/10.25656/01:1642>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Koedukation und Sexismus

Für eine Neubestimmung der Sexualerziehung vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte

Vorbemerkung

Über Koedukation wird neuerdings nicht mehr nur bei Feministinnen diskutiert. Koedukation scheint zum Modethema der Bildungspolitik und der Medien zu werden. Schwerpunkt in der Koedukationsdebatte ist zum einen das sexistische Sozialverhalten von Schülern und (durchaus auch Lehrern) in den weiterführenden Schulen, zum anderen zielt sie auf die Lösung der Frage, warum Mädchen sich trotz guter Schulleistungen aus den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern fernhalten und wie daran etwas geändert werden könnte.

Die einen plädieren in dem Zusammenhang für eine konsequente Trennung der Geschlechter durch Schaffung feministischer Mädchenschulen, eine weitere Position kennzeichnet sich dadurch, daß eine bereichsweise getrennte Unterrichtung von Jungen und Mädchen angestrebt wird, der dritten Position geht es um „Koedukation“ statt „Koinstruktion“, also um geschlechtsspezifische Erziehung durch didaktische und methodische Differenzierungen im gemeinsamen Unterricht.

Die Rolle der sexuellen Sozialisation, wie sie unbewußt und alltäglich in Familie, Kindergarten und Schule stattfindet, wird als verhaltenslenkender Faktor, wenn überhaupt, nur am Rande zur Erklärung für die bemängelten Erscheinungsformen herangezogen.

Allem Anschein nach wird auch die Koedukationsdebatte (wie die geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung insgesamt) von Denkverboten überschattet, die verhindern, die sexuellen Antriebskräfte „männlichen“, bzw. „weiblichen“ Sozialverhaltens systematisch in die Untersuchungen einzubeziehen. In der Absicht, zu einer Neubestimmung der schulischen Verantwortung für die Sexualerziehung in koedukativen Klassen zu gelangen, soll hier an diesen Denkverboten gerüttelt werden.

„Weibliches“ und „männliches“ Verhalten – eine Frage der Gene?

Daß die Koedukation, so wie sie in unserem Bildungssystem gehandhabt wird, nicht entscheidend dazu beigetragen hat, die Benachteiligung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts (Art. 3 GG) abzubauen, gelangt immer mehr in das Alltagsbewußtsein. So hat sich die geschlechtsspezifische Struktur des Arbeitsmarktes durch die gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen bisher noch kaum beeinflussen lassen.

Nach wie vor spiegelt sich in ihr die Festlegung des Mannes auf die Rolle des Familienernährers und weibliche Erwerbstätigkeit als familiennahe „Zuar-

beit“ zur Hausarbeit und Kinderversorgung, entsprechend dem bis 1977 (!) geltenden § 1356 des Familienrechts, dem sogenannten „Hausfrauenparagraphen“, nach dem die Erwerbstätigkeit der Frau nicht in Widerspruch zu ihren Pflichten in Ehe und Familie stehen durfte.

Erst kürzlich bestätigten sich wieder in einer Untersuchung an einem Bielefelder Gymnasium bei den Knaben „Defizite in Sprachen und Hauswirtschaft“ und bei den Mädchen „Defizite im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich“.¹

Daß solche Unterschiede nicht anlagebedingt sind, sondern daß es sich dabei um einen historisch gewachsenen, politisch erwünschten und wissenschaftlich als solchen zumeist unterschlagenen Sachverhalt handelt², ist ein zentrales Anliegen der Frauenforschung.

In einer Vielzahl von Studien wurde mittlerweile dargelegt, wie sich geschlechtsspezifische Verhaltensweisen im Erziehungs- und Sozialisationsprozeß herausbilden. Danach liegen den wahrgenommenen Verhaltensunterschieden keine „genetischen Anlagen“ zugrunde. Selbst statistisch signifikante Verhaltensausrägungen, wie z. B. bessere räumlich-visuelle und mathematische Fähigkeiten bei Jungen und bessere verbale Fähigkeiten bei Mädchen oder auch die im pädagogischen Alltag geläufige Tatsache, daß Jungen häufig aggressiver und motorisch aktiver sind, Mädchen dagegen feinmotorisch geschickter, selbst diese Verschiedenheiten entschlüsselten sich im Kulturvergleich als Resultat zuschreibender Vorannahmen über die Geschlechtsdifferenz. Sie erwiesen sich als abhängig von den Erwartungen von den Normen und von den Handlungsvorgaben, die von dem jeweiligen sozialen Umfeld und den in ihm gegebenen Anforderungen an die Lebenserhaltung ausgehen.³

Einzig die Zeugungsfähigkeit des Mannes und die Gebärfähigkeit der Frau sind angeborene Geschlechtsmerkmale. Jedoch auch die damit verbundene unterschiedliche hormonelle Konstitution legt Frauen und Männer nicht, wie neuerdings wieder in Beiträgen der Soziobiologie (mit dem Hinweis auf den „Selbsterhaltungsdrang der Gene“) glauben gemacht werden soll⁴, vorab auf bestimmte Reaktionsweisen und Fähigkeiten fest.

„Im allgemeinen gilt in der Anthropologie als gesichert“, so läßt sich mit Carol Hagemann-White diesem neuen/alten Denkansatz entgegenhalten, „daß das Verhalten der Menschen nicht durch vorgegebene biologische Koppelungen gesteuert ist. (. . .) Der bloße Hinweis auf die Beteiligung der Hormone an emotionalen Zuständen wird nicht ausreichen, um ein Stück rohe Natur mitten in der Gesellschaft zu enthüllen. Wir werden die Hormone vielmehr begreifen müssen als eine spezifisch menschliche Möglichkeit, nicht nur die Gedanken und die Bewegungen, sondern auch die Antriebskräfte und die Gefühle durch symbolische (z. B. sprachliche, bildliche) Vorgänge zu steuern. Eben weil die Hormonproduktion vom Gehirn gesteuert wird, die Hormone aber andererseits gesamtkörperliche Zustände mitbewirken, die wir als Emotionen erleben, sind sie ein Mittel der Integration von Körper, Begierde und symbolischem Denken: Ihretwegen können wir in Leib und Seele wütend werden; durch sie ist Sehnsucht nach dem abwesenden Geliebten möglich. Kurz, die Hormone haben viel mit der Körperlichkeit unseres Seelenlebens zu tun. Sie übernehmen damit Funktionen, die es im Tierreich überhaupt nicht gibt. Den Inhalt unserer Gefühle aus der Funktion der Hormone bei Rhesusäffchen oder

Ratten ableiten zu wollen, entspricht in etwa dem Versuch, den Inhalt menschlicher Arbeit aus dem Werkzeuggebrauch von Schimpansen abzuleiten. Mit der Menschwerdung ist eine spezifische Form des Bewußtseins entstanden, für die es keine Vergleiche gibt, und die Funktionen aller Steuerungssysteme haben sich dadurch verändert.“⁴⁵

Sexualität in der Sozialisationsforschung – Sozialisation in der Sexualforschung: blinde Flecke!

Auf der Suche nach den psychologischen Gesetzmäßigkeiten dafür, *wie* sich gesellschaftliche Traditionen in der unterschiedlichsten Lebensplanung von Jungen und Mädchen fortsetzen, stellte ich fest, daß der sogenannte „Geschlechtsrollenerwerb“ in der Literatur zur Sozialisationsforschung sehr lange merkwürdig asexuell betrachtet wurde. Das heißt, die sexuellen Gefühle, Beziehungen und Erwartungen, die aufgrund der (Zwei)-Geschlechtlichkeit unserer Körper und der daran geknüpften Erziehungsformen sehr früh im Verhalten auch von Kindern eine handlungsleitende Rolle spielen, werden in dieser Betrachtungsweise ausgespart. Erforscht wurde das Leistungs- und Sozialverhalten von Jungen und Mädchen, ohne die sexuellen Antriebskräfte für das jeweils als geschlechtsspezifisch wahrgenommene Verhalten zu berücksichtigen.

So hatte bereits 1980 Helga Bilden im Handbuch der Sozialisationsforschung festgestellt, daß die Forschung zum Geschlechtsrollenerwerb „die Körperlichkeit, die Geschlechtlichkeit der Menschen aus ihrem Denksystem herausgehalten hat.“⁴⁶

In der Sexualwissenschaft wurden demgegenüber Unterschiede und Häufigkeitsmerkmale im männlichen und weiblichen Sexualverhalten (z. B. im „Kinsey-Report“ / o. „Hite-Report“) erforscht, ohne Brücken zu den Ergebnissen der Sozialisationsforschung zu schlagen.

Während die Sozialisationsforschung thematisiert, ob überhaupt und, wenn ja, welche männlichen und weiblichen Verhaltensweisen es gibt, ohne die Tatsache der Sexualität und der (gewollten und ungewollten) Inhalte und Absichten der auf die zweigeschlechtliche Körperlichkeit gerichteten Erziehung systematisch einzubeziehen, bleibt in der Sexualwissenschaft zumeist dunkel, welche Rückwirkungen die schon in der Kindheit massiv wirkenden gesellschaftlichen Rollenklischees auf die vorgefundenen Unterschiede in der Qualität männlichen und weiblichen Sexualerlebens und auf die Beziehungen zwischen den Geschlechtern schon in der Kindheit haben.

Auch Gunther Schmidt, dem in der Tat keine biologistische Zugangsweise zum Phänomen Sexualität unterstellt werden darf, blendet die Unterschiede der benannten kindlichen Körpererfahrung von Jungen und Mädchen für ihre Persönlichkeitsentwicklung aus, bezieht also die geschlechtsdifferenten Sozialisationserfahrungen in ihren Auswirkungen auf die Sexualität von Männern und Frauen nicht ein. So schreibt er zu der Frage, wie sich die Lebensgeschichte in der Sexualität abbilde⁷:

„Wichtige Voraussetzungen einer ungestörten Geschlechtsidentität sind: ein gleichgeschlechtlicher Elternteil (oder eine gleichgeschlechtliche Bezugsperson), zu dem das Kind eine enge emotionale Beziehung hat und mit der es sich identifizieren kann;

und ein gegengeschlechtlicher Elternteil (oder eine gegengeschlechtliche Bezugsperson), der das Kind als Junge oder Mädchen, also in seiner Geschlechtszugehörigkeit akzeptiert und ihm ermöglicht seine Geschlechtsidentität in der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht bestätigend zu erfahren.⁸ Eine gute erwachsene Sexualität sei folglich abhängig von der Sicherheit, „als Junge bzw. Mädchen gemocht zu werden“ (87).

Obwohl Schmidt durchaus sieht, daß sich die sexuelle Lebensgeschichte der Individuen durch Erlebnisse und Erfahrungen vollzieht, „die im eigentlichen oder engeren Sinn nicht sexuell sind“ (87), setzt er sich nicht weiter mit der Geschlechtsspezifität dieser Erfahrungen auseinander, thematisiert also nicht, wofür Jungen und Mädchen jeweils gemocht, d. h. mit Zuwendung belohnt werden und was dies für ihre Sexualität heißt. Dies läßt vermuten, daß er sich mit den Ergebnissen der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung, die das auch von ihm vorausgesetzte Paradigma der Geschlechterhierarchie mit Inhalt füllen würden, nicht befaßt hat.

Seine gegen die Psychologie und die Sexualwissenschaft gerichtete Kritik, wonach das Ausblenden der Sexualität aus der akademischen Psychologie genauso einem „wissenschaftlichen Desinteresse am Menschen“ gleichkomme, wie „das Starren auf die Sexualität als einem isolierten Phänomen“, zu dem die Sexualwissenschaft oft tendiere (89), bleibt so auch der von ihm vertretenen psychoanalytischen Sexualwissenschaft nicht erspart: Das Ausblenden unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen von Mädchen und Jungen in der Sexualwissenschaft kommt bei Schmidt selbst, um in seiner Argumentationsweise zu bleiben, schon fast einem wissenschaftlichen Desinteresse an den gesellschaftlichen Implikationen von Frausein und Mannsein gleich. Analog dazu ließe sich das Starren auf „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ als einem isolierten Phänomen, zu dem die traditionelle geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung tendiert, seinerseits als wissenschaftliches Desinteresse am Menschsein bezeichnen.

Dieser Mangel an Interdisziplinarität in der Forschung könnte glauben machen, die soziale „Geschlechtsrolle“, (englisch: ‚gender‘), d. h. das, was von Frauen im Unterschied zu Männern konkret an Tugend, an Kraft und Leistung in dieser Gesellschaft erwartet wird, habe nichts mit den sexuellen Anteilen ihrer Körperlichkeit (englisch: ‚sex‘) und deren gesellschaftlicher Funktion (und umgekehrt!) zu tun.

Dabei sind gerade die Verschränkungen der „sex“- und „gender“-Inhalte ein wichtiger Angelpunkt, um sowohl männliche wie weibliche Emanzipationsblockaden und damit auch die Probleme zu erklären, die vor allem Feministinnen für Mädchen in der Koedukation sehen.

Seit den 80er Jahren wird im deutschsprachigen Raum von Vertreterinnen der Frauenforschung, wie z. B. Ulrike Schmauch und Carol Hagemann-White an der Entwicklung einer psychoanalytischen Theorie des weiblichen Sozialcharakters gearbeitet, die auf der Basis des Paradigmas der Geschlechterhierarchie die Biologismen der Freud'schen Theorie hinter sich läßt und die Erklärung der emotionalen Verankerung von (traditionell dem jeweiligen Geschlecht unterstellten) „weiblichen“ und „männlichen“ Verhaltensweisen durch Sozialisation zum Ziel hat.

Zwar werden die körperlich-sexuellen Anteile der Beziehungen schon zwischen Mädchen und Jungen im gegebenen „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White) nicht übersehen, doch wird ihre Sozialisationsfunktion für die Konstituierung des weiblichen und männlichen „Sozialcharakters“ nicht weiter verfolgt.

So hält es Carol Hagemann-White zwar auch für irreführend, die „Aneignung des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit als einen rein kognitiven Prozeß zu bezeichnen, wenn damit eine Reduktion auf intellektuelle, vielleicht sogar formallogische Leistungen“ gemeint sei. Denn:

„Leidenschaftslos geht es bei der Geschlechtlichkeit schon im Kindesalter nicht zu. Die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, die in anstrengenden Bemühungen des Erkennens erfaßt und übernommen wird, ist ja eine Ordnung der Begierde und ihre Befriedigung. Mit dem Erlernen der Zeichen für Geschlechtsidentität geht ein Prozeß einher, worin die gesellschaftliche Konstruktion des Sexuellen im engeren Sinne reproduziert wird.“⁹

Jedoch wird diese zentrale Erkenntnis nicht weiter zur Präzisierung des „Alltagsdilemmas“ genutzt, in dem sich schon Mädchen (und durchaus auch Jungen) befinden, die über den Schatten ihrer sozialen und sexuellen Geschlechtsrollenzuschreibungen springen wollen.

Genau dies wäre aber der Schlüssel für die Erklärung der Anpassungsbereitschaft schon von Kindern an die herrschenden Normen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“.

Soziale und sexuelle Anerkennung unserer Fähigkeiten und Anerkennung unserer körperlichen Existenz in ihrer sinnlichen Bedürftigkeit sind für die Gattung und damit für jedes Individuum eine biologische Überlebensbedingung. Außenseiter/in zu sein ist damit eine grundsätzlich belastende Erfahrung.

Mit anderen Worten: schon Mädchen und Jungen wollen nicht nur sozial, sondern auch sexuell anerkannt, gemocht, beliebt, begehrt sein, eben nicht nur als leistungsfähige Persönlichkeiten, sondern als sexuell attraktive männliche und weibliche Körperwesen. Für diese Attraktivität bestehen jedoch gesellschaftlich vorgegebene „Qualitätsnormen“. Daraus ergeben sich verstärkt in der Pubertät, aber auch schon im Kleinkindalter Gefühlserfahrungen und -konflikte mit dem eigenen Körper und dem Verhältnis zum anderen Geschlecht.

Das „Alltagsdilemma“ besteht infolgedessen darin, für Rollenüberschreitungen mit Ausgrenzungen rechnen zu müssen, die die Chance der Befriedigung sexueller Bedürfnisse in ihrer historisch vorgegebenen und damit als normal = wünschenswert geltenden Form der heterosexuellen Paarbeziehung beeinträchtigen.¹⁰

Das Potential dieses Ansatzes, so unterstreicht auch Carol Hagemann-White an anderer Stelle, sei noch zu entfalten, denn es gebe „ebensowenig eine unschuldige Kindheit wie es eine geschlechtslose gibt – und dies schließt nicht nur die sexuellen Spiele ein, sondern auch die aktive Beteiligung an der Verleiblichung patriarchaler Herrschaft“.¹¹

Wie erleben Kinder die Zweigeschlechtlichkeit – wie erleben Kinder ihre Sexualität?

Um den Bogen zur Koedukation und damit zur Bedeutung der Sexualerziehung in der Familie, im Kindergarten und der Grundschule zu spannen: Besonders für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, die sich um die Gleichbehandlung ihrer Kinder bemühen, ist es ein Rätsel, wie es dazu kommt, daß der Umgang in gemischtgeschlechtlichen Spiel- und Lerngruppen keineswegs geschlechtsneutral ist. Mädchen und Jungen legen in der Regel schon früh ein Spiel-, Lern- und Sozialverhalten an den Tag, das „rollentypische“ Züge hat und zudem von einem auffälligen Abgrenzungsbedürfnis geprägt ist. Sie beginnen bereits im Kindergarten gleichgeschlechtliche Gruppen zu bilden, in der Grundschule werden dann Kontakte zum anderen Geschlecht genau beobachtet, abwertend sexuell kommentiert und (vor allem auf Jungenseite) als „Überläufertum“ streng geahndet. Weder Mädchen noch Jungen sind allerdings mit diesem Zustand glücklich.

Schon Vor- und Grundschulkinder erleben ganz offensichtlich die Koedukation keinesfalls als etwas Normales, vielmehr scheint das Miteinander von Mädchen und Jungen mit Spannungen für beide Seiten verbunden zu sein. Es scheint lohnenswert, darüber nachzudenken, ob nicht schon das Verhalten von Kindern stärker durch ihre sexuelle Körperwahrnehmung und die damit verbundenen Gefühle gegenüber dem anderen Geschlecht bestimmt ist, als bislang angenommen wurde.

Es scheint ferner lohnenswert, der Frage nachzugehen, inwiefern sich die vorfindliche Geschlechterspannung in koedukativen Klassen zum Nachteil der Mädchen auswirkt.

In Gesprächen mit Grundschulkindern¹² über Liebe und Sexualität – Sexualerziehung ist seit 1968 obligatorische Unterrichtsverpflichtung in allen Schulstufen und Schultypen – fällt auf, daß Mädchen und Jungen bereitwillig und freimütig über ihre betreffenden Gefühle und Ansichten sprechen. Auffällig ist allerdings auch, welche Grenzen dieser Freimut in gemischt-geschlechtlichen Gruppen findet. Sobald Jungen und Mädchen gemeinsam befragt werden, mündet das Gespräch schnell in Gekicher und Gekalber, auf Jungenseite gar in Rangeleien.

Es sind nicht nur erotische Gefühle und Phantasien, die sich auf solches Verhalten von Mädchen und Jungen auswirken, sondern durchaus auch schon reale Erfahrungen mit (vor allem von sexueller Neugier motivierten) Körperkontakten. Kinder erleben und fühlen in sexueller Hinsicht in der Regel mehr, als wir Erwachsenen vermuten. Zudem scheinen nach neuesten Untersuchungsergebnissen vor allem mehr Mädchen als bisher angenommen bittere Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen von seiten Erwachsener aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis zu haben.

Auf die Frage, ob Liebe und Sexualität in der Schule besprochen werden solle, zeigen Mädchen und Jungen ein starkes Bedürfnis nach Austausch über ihre Fragen und an weitergehenden Informationen, sofern nicht die üblichen Leistungsnachweise damit verbunden sind. Freilich sind schon Grundschulkinder sehr empfindlich gegenüber Bloßstellungen. Auch haben sie ein äußerst feines Gespür dafür, was sie ihrerseits den Erwachse-

nen zumuten dürfen, womit sie sie in Verlegenheit bringen oder provozieren können.

Um ihre Meinung über Sexualität und Liebe geäußert, äußern Mädchen und Jungen im Grundschulalter eine ethische Auffassung: Sexualität, Liebe, Partnerschaft und Kinderkriegen gehören für sie eng zusammen, d. h. ihre Vorstellung von körperlicher Vereinigung ist integriert in ein Konzept von Freundschaft, Liebe und Zuverlässigkeit, durchaus aber auch von der Sorge, daß hier Enttäuschungen zu erwarten sind. Die vorfindliche Abwehr von zärtlichen Körperkontakten gründet häufig in negativen Erfahrungen in der Familie mit Streit, Gewalt, Untreue, Scheidung, etc., d. h. mit enttäuschten Hoffnungen und Wünschen.¹³

Erziehungspersonen müssen sich dieser spannungsgeladenen und widerspruchsvollen Formen kindlichen Erlebens des sexuellen „Körperselbst“ (Schmauch) mit den damit verbundenen Bedürfnissen sowohl nach Annäherung wie nach Abgrenzung bewußt sein, wenn sie die Erscheinungsformen des Sozialverhaltens zwischen Jungen und Mädchen im Alltag der Koedukation richtig deuten und angemessen darauf eingehen wollen.

Nützlich dafür sind Erkenntnisse, die wir der sexuellen Entwicklungspsychologie und der psychoanalytischen Sozialisationsforschung¹⁴ verdanken. Kindersexualität ist danach etwas Normales und nicht etwa, wie die Kritiker einer offenen Sexualerziehung meinen, ausgelöst durch „Verfrühung“ „Überreizung“ oder durch „Schockerfahrungen“.

Wenn auch sexuelle Gefühle bei Kindern nicht mit denen von Pubertierenden und Erwachsenen gleichgesetzt werden dürfen, was den Wunsch nach genitaler Befriedigung und der Reaktion auf sexuelle Reize angeht, so sind sie doch in Form von Normenbewußtsein, sexueller Neugier und dem diffusen („polymorph-perversen“) Wunsch nach Körperkontakt und sexueller Befriedigung vorhanden.

Kindersexualität hat ihren Ursprung schon in der Neugeborenenphase. Ihre Prägung beginnt damit, wie die mit dem Säugling in Kontakt stehenden Personen auf seine grundlegenden Bedürfnisse nach Wärme, Hautberührung und zärtlicher Zuwendung eingehen.

Nun haben Untersuchungen erbracht, daß schon auf Säuglinge unterschiedlich reagiert wird, je nachdem, welches Geschlecht sie haben, bzw., welches ihnen unterstellt wird.¹⁵ Schon sehr früh werden als „weiblich“ geltende Merkmale bei Mädchen hervorgehoben, als „männlich“ geltende Merkmale bei Jungen wahrgenommen und gelobt. Auch heute noch wird zudem noch sehr häufig von Geburt an Jungen viel ausdrücklicher als Mädchen vermittelt, bedingungslos erwünscht zu sein. Diese traurige Tatsache ist ein ganz wesentliches Verursachungsmoment für das Normenbewußtsein und die Verhaltenslenkung von Mädchen und Jungen schon im Kleinkindalter: Mädchen haben etwas zu leisten, sie müssen lieb sein, um anerkannt zu werden, bei Jungen gilt schon das Geschlecht als Bonus. Auf häufig gar nicht bewußte Gefühlsbotschaften dieser Art bilden sich so schnell Reaktionsmuster (Antwortverhaltensmuster) heraus, daß tatsächlich die Vermutung naheliegt, es handelt sich um angeborene Verhaltenseigenschaften. Wenn die als „geschlechtstypisch“ auffälligen Unterschiede wahrgenommen und

untersucht werden, ist der dafür verantwortliche Prägungsprozeß längst abgeschlossen.

Sexuelle Sozialisation: „Darüber spricht man nicht“

Persönlichkeitsentwicklung und sexuelle Entwicklung sind, so sollte deutlich werden, eng miteinander verflochtene Vorgänge: Wir werden nicht einfach „erwachsen“ sondern in einem sehr körperlichen Sinn zu erwachsenen Frauen und Männern d. h. die Persönlichkeitsentwicklung erfolgt auf dem Raster der familialen und der gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen, die in sozialer und sexueller Hinsicht an kleine Mädchen und Jungen gestellt werden und damit ihre Selbstwahrnehmung beeinflussen. Spätestens das vierjährige Kind weiß und fühlt um die mit seiner Geschlechtszugehörigkeit verbundenen Eigenschaften.¹⁶

Nun erfolgt dieser Vorgang zum großen Teil sprach- und begriffslos, setzt er doch lange vor der Sprachentwicklung des Kindes ein: die sexuelle Selbstwahrnehmung bildet sich auf der Ebene der Gefühle heraus. Das heißt, das kleine Kind lernt sich als Mädchen bzw. als Junge kennen, es lernt, Verhaltensweisen und Umgangsformen zu unterscheiden, bevor es diese Unterschiede in Worte zu fassen vermag. Emotionale Wertigkeit und Zwischentöne, die den Umgang zwischen gegengeschlechtlichen Erwachsenen und zu ihm selbst bestimmen, erfaßt und verarbeitet es gefühlsmäßig. Die Begriffslosigkeit dieses Lernvorgangs findet ihre Fortsetzung in dem Sprechtabu, jenem „Darüber spricht man nicht“, mit dem Sexualität und die damit verbundenen Gefühle in unserer Kultur belegt ist. Sexualität ist schließlich kaum Gesprächsthema im Familienalltag zwischen Erwachsenen und Kindern, allenfalls, wenn sexuelle Spielereien getadelt werden, wenn die „Aufklärung“ ansteht, Verbote und Warnungen ausgesprochen oder wenn zweideutige Anmerkungen (die „Gassensprache des Wohnzimmers“) gemacht werden. Zudem ist der selbstverständliche Umgang mit Nacktheit (als wichtige Voraussetzung für die Befriedigung sexueller Neugier) auch heute noch zwischen Eltern und Kindern eher die Ausnahme als die Regel.

Auch die Kindern zugeordneten Medien (Bücher, Kassetten, Fernsehsendungen, Filme) lassen sie in der Regel mit ihren Gefühlen und Fragen im Zusammenhang mit den Gefühlsanteilen der Zweigeschlechtlichkeit allein. Auch sie verweigerten lange, sexuelle Neugier und Gefühle nachzuvollziehen, auf den Begriff zu bringen und von Ängsten und Schuldgefühlen zu befreien.¹⁷

Zärtlichkeit mit Tieren nimmt demgegenüber in der Kinderliteratur und der Kinderspielwelt einen großen Raum ein. Ob damit beabsichtigt ist, die Befriedigung erotischer Phantasien und sexueller Bedürfnisse „kindgemäß“ zu gestatten, kann hier nur vermutet werden.

Sind Kinder also mit der geschlechtsspezifischen Realität von Sexualität in der Erwachsenenwelt massiv konfrontiert, so finden sie in dem für sie bestimmten Medienangebot nur selten altersgemäß Gelegenheit, etwas über Sexualität im engeren Sinne zu erfahren.

„Selbstaufklärung als Weg?“

Hilfestellung für die Klärung ihrer Fragen und für Verhaltensweisen, die auf soziale Anerkennung hoffen lassen, suchen sich Kinder dementsprechend aus dem Erwachsenenalltag ihrer Umgebung. Sie finden sie in der mit sexueller Symbolik durchsetzten Fernseh-, Zeitschriften-, und Schlagerkultur, mit der sie aufwachsen, ohne von ihr direkt angesprochen zu sein und auch durch das, was sie bei älteren Kindern und Jugendlichen beobachten und bewundern.

Verhaltensvorbilder liefert ferner der Spielzeugmarkt. Es wäre allerdings verkehrt, in den „Barbies“ und „Masters“ die auslösenden Faktoren für das beklagte Rollenverhalten der Kinder zu sehen. Vielmehr macht sich der Markt im Interesse der Umsatzsicherung Bedürfnisse zunutze, die sich aus dem kulturellen Klima unserer Gesellschaft ergeben. Und dieses Klima ist nach wie vor klaren Zuordnungen gekennzeichnet: Kraft und Mut gelten als männlich; Anmut, Tugend und Fürsorglichkeit als weiblich.

Was Mädchen und Jungen also schon lange vor der Pubertät auf dem Gebiet der Sexualität wissen, basteln sie sich mosaikartig aus dem zusammen, was in ihrem sozialen Umfeld an Informationsbereitschaft an Verhaltenserwartungen und Bewertungsmustern vorherrscht.

Der sogenannten „Straßenaufklärung“ kommt insofern auch heute noch ein sehr großes Gewicht zu. Als Gemisch von Ammenmärchen, Halbwissen und unverstandenen Obszönitäten geht sie in der Regel mit der Abwertung sowohl der weiblichen Sexualität wie sexueller Randgruppen, neuerdings einschließlich AIDS-Kranker einher. Der angeberische und diskriminierende Einsatz von halbverstandenen Sexualwissen muß als Ausdruck seines Gegenteils, des hilflosen, angstbesetzten Umgangs mit dem eigenen Körper und der anderen (fremden) Sexualität auf dem Hintergrund der diffus wahrgenommenen Potenzansprüche an den Mann verstanden werden. Inhalte und Zweck der „Straßenaufklärung“ stellen als solche wahrlich kein gutes Fundament für den freundschaftlich-angstfreien und respektvollen Umgang von Jungen und Mädchen miteinander dar.

Männliche Körpererfahrung = Bewegung / Weibliche Körpererfahrung = Kontrolle

Noch einmal sei hervorgehoben: Die Einstellung zum eigenen und zum anderen Geschlecht ist vor allem eine Gefühlsangelegenheit. Als solche ist sie sowohl mit dem Wunsch nach Zärtlichkeit und Zuneigung, mit Sehnsucht und Neugier, aber auch mit Angst und Aggressionen, Eifersucht und Neid besetzt. Die Gewichtung dieser Gefühlsäußerungen unterscheidet sich jedoch ganz offensichtlich bei Jungen und bei Mädchen: So gehen zum Beispiel in der Schulhofpause weitaus häufiger aggressive, deutlich sexuell motivierte Handgreiflichkeiten gegenüber Mädchen von Jungenseite aus als umgekehrt.¹⁸ Auch wird die schon erwähnte sexuelle „Gassensprache“ von Jungen häufiger als Kampfmittel und zur Verächtlichmachung benutzt als von Mädchen. Wenn es allerdings „ernst wird“, neigen Jungen eher als Mädchen zum Albern und Stören, um die ernsthafte Beschäftigung mit dem Thema zu vermeiden.

Eine wichtige Wurzel für diese Unterschiede scheinen frühe Körpererfahrungen zu sein, die sich sowohl aus der bewußten Übernahme dessen, was „als normal“ gilt, aber eben auch aus der Verarbeitung unterschwelliger Sexualängste und Triebkonflikte zusammensetzen.

Wichtige Forschungsergebnisse dazu sind in dem 1984 herausgegebenen 6. Jugendbericht der Bundesregierung „Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“¹⁹ aufgeführt. Anhand zahlreicher Einzelstudien wird dort nachgewiesen, welche gesellschaftlichen Vorgänge (wie z. B. erzieherischer Ungleichbehandlungen von Jungen und Mädchen in Familie, Kindergarten und Schule; Darstellung der Frau in den Medien; Rolle des Mannes in der Erziehung; Arbeitsplatzgestaltung, Stellenbesetzungspraxis) für die vorgefundenen „Ungleichstellungen“ von Mädchen und Frauen in Familie und Schule und Beruf und Politik verantwortlich sind.

Kindheit von Mädchen, so haben die Expertinnen bei Beobachtungen in Kindergärten herausgefunden, kennzeichnet sich im Gegensatz zu der von Jungen als „Ausdrucksreichtum in eingeschränktem Raum“²⁰: Obwohl Mädchen nachweislich in den ersten Lebensjahren körperlich robuster als Jungen seien, würden sie im Lauf ihrer Kindheit deutlich in ihrem Bewegungsspielraum eingeschränkt. Sowohl was ihr Spielverhalten als auch was Konfliktlösungen angeht, werde von Erwachsenen seitens selbstverständlich davon ausgegangen, daß Mädchen sich integrativ und ruhig verhalten, sowie, daß sie Übergriffen von Seiten der Jungen nicht allein gewachsen sind. Bestimmend für ihre Körpererfahrung sei ferner, daß auf den nackten Jungenkörper positiver und humorvoller reagiert werde. So tendierten Erziehungspersonen dahin, auf die Versuche von Mädchen, ihren Körper mit Stolz nackt vorzuführen, bestenfalls mit „Übersehen“, eher mit „Unterbindung oder Tadel“ zu reagieren. Erwachsene seien schon im Babyalter des Kindes eher bereit, dem Penis positive Aufmerksamkeit zu schenken als der Vagina. Dies finde seinen deutlichen Niederschlag in Kinderzeichnungen selbst: Während Jungen ihren Penis gern und übergroß zeichneten, reagierten Mädchen eher irritiert und abwehrend und malten sich selbst als „Neutrum“.

Mädchen entwickeln aufgrund dessen schon früh, so die Expertinnenkommission, ein ihrer Sexualität gegenüber wenig selbstsicheres Verhalten. Ihr nackter Körper scheint „nicht gesellschaftsfähig“. Bei Jungen verbinde sich dagegen frühzeitig „körperliches Ausagieren mit männlicher Sexualität“, die sich häufig als körperliche Machtdemonstration gegen Mädchen richte. Auf diese Weise erfahren sie die von den Jungen an den Tag gelegte Stärke „als gegen ihr Geschlecht, d. h. auch gegen ihre Sexualität gewendet, als Unterdrückung und Beschneidung ihrer Selbstbehauptungsmöglichkeiten“²¹. Erziehung von Mädchen nimmt diese Bedrohung durch körperlich/sexuelle Gewalt von männlicher Seite vorweg und beinhaltet entsprechende Kontrollen.

In Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen halten sich Mädchen infolgedessen zurück und versuchen die Situation auf ihre Weise, d. h. mit sprachlichen und mimischen Ausdrucksmitteln, wie Weinen, Schreien und

Weglaufen, eben nicht „handgreiflich“ zu beherrschen.²² Ihre mimischen, gestischen und feinmotorischen Fähigkeiten entfalten sie in dem ihnen zugestandenen begrenzten Spielraum, „Fähigkeiten, die sie sicherer im Umgang mit anderen Personen und zerbrechlichen Gegenständen machen, gebunden aber auch an die Angst, durch ungezügelteres Verhalten andere, sich und anderes zu beschädigen.“²³ Auch deshalb ist ihr Spielverhalten eher ruhig und auf Harmonie bedacht.

„Kleine Frau“ und „Kleiner Mann“: Wunschbilder der Erwachsenen
Die schon bei Vierjährigen auffälligen Unterschiede im Spielverhalten und im Sozialverhalten:

- hier die Kraftmeierei, die Vorliebe für Spielzeugpistolen, die Polterigkeit und die Bevorzugung von Bewegungsspielen und technischem Spielzeug;
- dort das Interesse an Kleidung und Frisur, der Griff zur Barbie-Puppe, die Weinerlichkeit und die Vorliebe für feinmotorische Tätigkeiten wie Schreiben, Basteln, Malen etc.;
- und auf beiden Seiten ein mit dem Alter zunehmendes Bedürfnis nach gleichgeschlechtlicher Abgrenzung; nur durch „Abgucken“ von Gleichaltrigen und Erwachsenen zu erklären, wäre zu einfach. Vielmehr sind sie Ausdruck der Verarbeitung emotionaler Erfahrungen, die vom Beginn der Geburt an mit dem eigenen Körper in und außerhalb der Familie gemacht werden.

Tiefenpsychologisch handelt es sich dabei um das kindliche Ausagieren der mehr oder minder starken, durchaus sexuell gefärbten Wunschbilder der Erwachsenen, die im Mädchen von Anfang an die „kleine Frau“ und im Jungen den „kleinen Mann“ mit allen in der Erwachsenenkultur erwünschten Attributen sehen. Was das für Mädchen im Unterschied zu Jungen schon im Kleinkindalter konkret heißt, hat Ulrike Schmauch durch Beobachtungen in einer Krabbelstube herausgefunden:

„So scheint Liebe zwischen Müttern und schon kleinen Töchtern die kaum bewußte Notwendigkeit zu enthalten, daß die Töchter sie verstehen und vernünftig sind, ihnen helfen und sich selbst kontrollieren lernen, sexuelle, aggressive und egozentrische Bedürfnisse eher verhüllen, kurz, daß sie den Müttern auch ähnlich werden.“ Die weibliche Übermacht, die Frauen durch die gegebene Arbeitsteilung im Erziehungsprozeß für 0- bis 10jährige repräsentieren, bedeute dagegen für kleine Söhne, „daß ihre Ängste vor Kontrolle und vor Kastration zeitweise anwachsen können“. Zur Abwehr dieser Ängste seien ihr bei den Jungen verschiedene Verhaltensweisen aufgefallen: „die aktive Wendung ins Gegenteil, also aggressives und beherrschendes Agieren in der Kindergruppe; vorübergehend ausgeprägte Spaltung in gute und böse Frauenbilder, was in Spielen und in der Gestaltung der Beziehungen zu Betreuerinnen zum Ausdruck kommt; schließlich die Bildung einer ‚Brüderhorde‘, also der langzeitige Zusammenschluß von Jungen, der Mädchen nahezu hermetisch vom Mitspielen ausschließt. (. . .) Je weniger die wirklichen Männer ihnen erfahrbar und nahe waren, desto enger verbanden sich die kleinen Jungen in der Gruppe miteinander, z. T. mit einem Grad von Aktivität, wie ich ihn so ausgeprägt zwischen Mädchen nicht beobachtet habe.“²⁴

Wenn wir ernst nehmen, in welchem Ausmaß Kinder von Schutz, Zuwendung und Anerkennung durch die für sie wichtigsten Bezugspersonen

abhängig sind, so enthüllen sich ihre als „typisch“ wahrgenommenen Verhaltensweisen als soziale „Überlebensstrategien“: Kinder stellen sich sehr sensibel darauf ein, was Erwachsene (bewußt und unbewußt) von ihnen erwarten, um sich ihrerseits Wohlbefinden und Anerkennung zu sichern.

Anlehnung und Rivalität als Strategien der Ich-Bildung im Schulalltag

Die Einübung in ihre Geschlechtsrolle beinhaltet für beide Geschlechter sowohl den Zwang zur Abgrenzung vom jeweils anderen Geschlecht, – was für Jungen in unserer „bemutternden“ (Chodorow) und „vaterlosen“ (Mitscherlich) Gesellschaft psychisch anstrengender ist als für Mädchen – wie auch die Bewältigung von angst- und aggressionsfördernden Rivalitätsgefühlen. Auf dem Hintergrund der gegebenen Verhaltenszuweisungen scheint dieser Vorgang bei Mädchen stiller, bei Jungen lautstärker ablaufen zu müssen.

Carol Hagemann-White sieht den Grund für diese ungleichen psychischen „Wachstumsschmerzen“ darin, daß „die Heraustrennung eines Ich aus der Einheit mit der Mutter (. . .) für das Mädchen allmählich und ohne Betonung der Geschlechtlichkeit geschehen“ kann. Die zwiespältigen und heftigen Gefühle gegenüber der Mutter seien ebenso wichtig, aber ihre direkte Äußerung gegen die Mutter schwieriger, weil die Grenzen nicht so klar seien. Selbst wenn der Junge die Macht der Mutter fürchtet, wisse er doch sehr früh, daß er anders als sie ist. Dagegen könne das Mädchen „länger, unbefangener sich ins Einssein mit der Mutter fallen lassen und daraus Kraft ziehen, kann auch die Körperlichkeit der Mutter leichter in Anspruch nehmen; aber sie benötigt auch länger, um sich zu vergewissern, daß sie eine andere, getrennte Person ist.“²⁵

Bezogen auf die Mutter-Kind-Dyade gestaltet sich der Geschlechtsrollenerwerb für Mädchen allem Anschein nach entspannter als für Jungen. Auf der anderen Seite erleben Mädchen zumeist schon sehr früh, daß ihre Existenzberechtigung in dieser männerdominierenden Welt an Bedingungen wie Wohlverhalten und Disziplin, also an „Liebens-Würdigkeit“ im Wortsinn geknüpft ist. Diese Erwartungen beeinflussen ihr Verhalten gleichermaßen. Es ist also sowohl eine Frage der Sichtweise wie eine Frage der biografischen Gewichtung dieser konträren Sozialisationseinflüsse, ob das Verhalten eines Mädchens als ausgeglichen und entspannt oder als zurückgenommen und anpassungsbereit zu bewerten ist.

Der in der Grundschule und auch schon im Kindergarten auffällige sogenannte „Weiberhaß“ von Jungen speist sich demzufolge nicht nur aus dem Abgrenzungszwang gegenüber dem gesellschaftlich als schwächer unterstellten weiblichen Geschlecht. Er folgt auch daraus, daß Mädchen infolge ihrer größeren Anpassungsbereitschaft den Jungen als Vorbild für gutes Benehmen vorgehalten werden und diese für sie identitätsstiftende Eigenschaft (z. B. durch Petzen oder Ordnung halten) gegen die Jungen ausspielen.²⁶

Wenn Jungen eher handgreiflich werden und dies auch gegen Mädchen, so hat das seine Gründe sowohl in ihrer emotionalen Ambivalenz gegenüber

erwachsenen weiblichen Bezugspersonen wie auch in den Verhaltensanforderungen, die in ihrer Gleichaltrigenbezugsgruppe („peer group“) auf dem Hintergrund sowohl der Potenzansprüche an den Mann wie der Minderbewertung des Weiblichen herrschen. Zum einen müssen sie ihre eigenen Liebeswünsche an die Mutter und andere weibliche Personen wie umgekehrt die an sie gerichteten sexuellen Erwartungen als „Ersatzpartner“ abwehren, zum anderen müssen sie den sozialen Normen als „Kräftige“, „Beschützende“ und „Raumgreifende“ durch Demonstrationen von Mut und körperlicher Überlegenheit Genüge leisten.

In dem Wunsch, ihre Identität als Mann bestätigt zu bekommen und damit der Anerkennung unter ihresgleichen gewiß zu sein, neigen sie zum Übertreiben, und zwar umso mehr, je größer die Gefahr der Diskriminierung für den Umgang mit „Schwächeren“ in ihrem sozialen Bezugsfeld ist. Und für diese Gefahr bietet das konkurrenzfördernde Leistungs- und Selektionssystem der Schule reichlich Anlaß. So erklärt sich auch, weshalb der gleiche Junge, der mit Mädchen allein ruhig und ausgeglichen spielen kann, auf dem Schulhof vor seinen Klassenkameraden plötzlich den „Macho herauskehrt“ und über Mädchen herzieht.

Eine plausible Erklärung für die zuweilen derart kämpferisch verlaufende Frontbildung zwischen Jungen und Mädchen im Grundschulalter wäre somit das spannungsgeladene Zusammentreffen von sexueller Neugier, sowie von Neid auf die positiv bewerteten Eigenschaften und Abwehr der als negativ bewerteten Eigenschaften des anderen Geschlechts. Körperkontakte werden dementsprechend einerseits abgelehnt, anderseits provoziert. Da zudem Gewalt weniger tabuisiert ist als Zärtlichkeit, sucht sich das Bedürfnis nach Nähe häufig in Form von Rangeleien und körperlichen Attacken seinen Weg. Wenn Mädchen sich nicht massiver dagegen zur Wehr setzen, so hängt dies mit ihrer in das Kleinkindalter zurückreichenden Erfahrung zusammen, als Mädchen/Frau Sexual- und Aggressionsobjekt zu sein und entsprechende Attacken quasi schicksalhaft hinnehmen zu müssen, erleben doch Mädchen „bis zum Schulalter bereits, daß ihr Körper nicht dazu angetan ist, ihnen Schutz vor Übergriffen zu sein, im Gegenteil, diese erst hervorrufen. Mit dem Hineinwachsen in die ihnen zugewiesene Rolle scheinen sie zu begreifen, daß ihre Bewegungsbegrenzungen eng mit der Sexualisierung ihres Körpers für andere zusammenhängt“.²⁷

Nichtsdestoweniger erleben sie auf dem Hintergrund ihrer gleichermaßen bestehenden Wünsche nach Körperkontakten die Annäherungen bestimmter Jungen durchaus als positiv und fordern sie deshalb zuweilen sogar heraus: Nicht nur „die Jungen fangen die Mädchen“, auch die Mädchen initiieren dieses wohl auf den meisten Grundschulhöfen verbreitete Spiel, dessen Grenzen hin zur Gewaltausübung jedoch vor allem auf Kosten der Mädchen fließend sind.

Perspektiven einer antisexistischen Sexualerziehung

Die sexuelle Selbstwahrnehmung in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und dem anderen Geschlecht wird immer ein spannender und aufregender Vorgang sein. Daß er nicht naturgesetzlich leidvoll und

kraftzehrend verlaufen muß, läßt sich durch kulturvergleichende Studien belegen:

Aus einer leider nur in englisch vorliegenden Untersuchung²⁸, in der Berichte von Jugendlichen aus Skandinavien und aus den USA zu ihren sexuellen Erfahrungen in Kindheit und Jugend zusammengetragen und miteinander verglichen wurden, ist zu entnehmen, daß es einen engen Zusammenhang zwischen den jeweiligen Sexualerfahrungen in Familie, Kindergarten und Schule und dem Sozialverhalten insbesondere gegenüber dem anderen Geschlecht gibt.

Das Maß an Wissen, Kompetenz und Sicherheit im Umgang mit den eigenen sexuellen Körperfunktionen und das Maß an Achtung und Gleichwertigkeitsgefühl gegenüber dem anderen Geschlecht stehen nach dieser Studie in positivem Zusammenhang. Umgekehrt hatten durch Verbote, Leistungsdruck und Körperfeindlichkeit in der Kindheit getragene Sexualerfahrungen aggressive, sexistische Haltungen auf seiten der männlichen und ängstlich-defensives Verhalten auf seiten der weiblichen Jugendlichen zur Folge. In jedem Fall zeigte sich das geschlechtsbezogene Sozialverhalten abhängig von den Kindheitserfahrungen der Jugendlichen mit Sexualität in der Familie, von dem selbstverständlichen Umgang mit Nacktheit, sowie von der Bereitschaft der Eltern, Fragen zur Sexualität offen zu beantworten und Sexualität als eine natürliche und zu bejahende Lebensäußerung darzustellen.

Die Erfahrungen der befragten skandinavischen Jugendlichen unterschieden sich in dieser Hinsicht von denen der nordamerikanischen wie Tag und Nacht. Zu erklären ist dies wohl als Folge eines traditionell offenen, freizügigen und gleichberechtigten Umgangs mit Sexualität in den skandinavischen Ländern. Wir in der Bundesrepublik dürften heute, fast zwanzig Jahre später, eine kulturelle Zwischenposition einnehmen.

Sexuelle Selbstwahrnehmung und Sozialverhalten sind über die an die Geschlechtzugehörigkeit geknüpften Erziehungsformen und Verhaltenserwartungen eng miteinander verbunden. Wenn verhindert werden soll, daß vor allem Mädchen in ihrer Lebens- und Berufsplanung in die alten Fallen tappen, d. h. die soziale Anerkennung als autonome Individuen um der sexuellen Anerkennung willen als Geliebte, Ehefrau und Mutter (im patriarchalischen Normengefüge unserer Gesellschaft heißt das für Frauen zumeist immer noch „Anerkennung als Objekt“) preiszugeben, gilt es diese Zusammenhänge in der Koedukation schon im Kindergarten und in der Grundschule ernster als bisher zu nehmen.

Und dies beinhaltet Anforderungen nicht nur an eine Bewußtseinsbildung bei Mädchen, sondern vor allem auch bei Jungen.

Denn „der relative Nachteil der Mädchen im System der Ausbildung und des Berufszugangs“ besteht nach Carol Hagemann-White „nur zur Hälfte aus dem Fehlen von Selbstvertrauen etc. bei den Mädchen; zur anderen Hälfte besteht der Nachteil in dem Überschuß an Leistungs- und Konkurrenzbedürfnissen, die in der männlichen Subkultur (. . .) gezüchtet werden“²⁹, und die den Mädchen (verständlicherweise) die Lust nehmen, es in diesen Bereichen mit den Jungen aufzunehmen.

War es bisher üblich, die Gleichstellung der Geschlechter zum selbstverständlichen Ausgangspunkt der Koedukation zu machen, so sollte sie nach diesen Überlegungen zum Erziehungsziel erklärt und der Alltag der Koedukation dementsprechend kompensatorisch und differenziert gestaltet werden.³⁰

Hier liegt eine große Verantwortung von schulischer Sexualerziehung. Vor allem auch im Interesse der erstrebten Gleichstellung und des Abbaus von sexistischem Sozialverhalten darf sie sich nicht länger – so wie das derzeit in unseren Schulen noch fast ausschließlich geschieht – auf biologischen Unterweisungen beschränken. Ein zärtlichkeitsbejahendes, angstfreies Verhältnis zum eigenen Körper herauszubilden ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für selbstbewußtes Verhalten und einfühlsame Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht. Die schon bei Mädchen und Jungen vorfindlichen sexuellen Gefühlsregungen und die damit einhergehende Neugier müssen verstanden, akzeptiert und, wenn gewünscht, besprochen werden.

Zuweilen ist es dabei unbedingt erforderlich, mit Mädchen und Jungen getrennt zu arbeiten, trifft doch vor allem für diesen Themenbereich zu, daß Fragen und Äußerungen mit der Angst vor Entblößungen und Diskriminierungen einhergehen.

Zwei Grundregeln kristallisieren sich nach diesen Überlegungen für eine antisexistische Sexualerziehung heraus:

1. Sexualerziehung muß von Anfang an – unabhängig vom Geschlecht – ein bejahendes, zärtliches Körpergefühl vermitteln. Sie muß immer dann, wenn Kinder in der Familie, im Kindergarten und der Grundschule beginnen, naive Theorien zu entwickeln und Fragen zur Sexualität zu stellen, mit altersgerechten, sachlich korrekten Antworten zur Stelle sein. Eltern und andere Erziehungspersonen sollten sich zudem bewußt darüber werden, in welchem Ausmaß ihre eigene Einstellung zu „sex“ und „gender“ sich auf die Kinder überträgt.
2. Sexualerziehung muß sich als Sozialerziehung verstehen und als solche sowohl durch eigenes Vorbild, wie durch Informationen und Gespräche Hilfen bieten für einen Umgang mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht, der von Werten wie Zärtlichkeit, Toleranz und Verantwortungsbereitschaft getragen ist.

Das beinhaltet:

- Jungen und Mädchen nicht nur appellhaft, sondern pädagogisch strukturiert zu verständnis- und liebevollem Umgang miteinander anzuregen;
- Gefühle von Mädchen und Jungen zueinander anzusprechen, ohne sie bloßzustellen;
- Sachinformationen zu geben, die ein sicheres Körpergefühl vermitteln und die biologische und soziale Gleichwertigkeit von Mann und Frau einsichtig machen;
- die übliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern aufzubrechen, was heißt, Mädchen und Jungen durch Informationen und Handlungsange-

bote zum Verständnis ihres Sozialverhaltens und ihrer Umwelt zu befähigen und sie zur Erweiterung ihrer Lebenspläne auf rollenunübliche Bereiche zu ermühen.

Sexualerziehung, die sich als Sozialerziehung versteht, setzt demzufolge, ausgehend von der gegebenen Geschlechterspannung in koedukativen Klassen, an der bewußt antisexistischen Gestaltung des *gegenwärtigen* Miteinanders von Mädchen und Jungen an. Dadurch können rollenüberschreitende Erfahrungen in Gang gesetzt werden, die sich mit großer Wahrscheinlichkeit stärker auf die zukünftige Lebensplanung der Geschlechter in Familie und Beruf auswirken als die landläufig auf die *zukünftige* Gestaltung von Ehe und Partnerschaft abzielenden sexualpädagogischen Unterrichtskonzepte. Nur durch konkurrenzfreie, kooperative Lern- und Lebensräume in der Schule, durch eine entsprechende Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, durch den gezielten Einsatz zusätzlicher geschulter Lehrkräfte und durch gezielte Elternbildung wird die Schule einen Beitrag zum Abbau des Sexismus in koedukativen Klassen leisten und eine neue Geschlechterkultur unter Kindern und Jugendlichen anbahnen können.

Anmerkungen

- 1 Die Studie wurde von der Gleichstellungsbeauftragten der nordrhein-westfälischen Landesregierung in Auftrag gegeben und 1988 durchgeführt an einem Bielefelder Gymnasium von Dr. Ilse Brehmer.
- 2 So hält es Johannes Grunz-Stoll in seinem 1989 erschienenen Buch „Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen“ weder für nötig, die Geschlechterdifferenz als Sozialisationsfaktor zu behandeln, noch ist er – nicht zuletzt aufgrund dessen – in der Lage, Dominanz- und Abgrenzungsprozesse in Kindergruppen zureichend zu erklären.
- 3 vgl. dazu: Hagemann-White: Sozialisation. Weiblich-männlich? Opladen 1984, darin S. 9–47 „Sind geschlechtsspezifisch unterschiedliche Charaktere nachweisbar?“
- 4 Degen, Rolf: Der Eros und die Gene. In: Psychologie heute, Januar 1989
- 5 Hagemann-White, a. a. O. S. 31.
- 6 Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, S. 797.
- 7 Vgl. dazu Schmidt, Gunter: Das große DER DIE DAS. Über das Sexuelle. Reinbek bei Hamburg. 1988, S. 79–89.
- 8 a. a. O. S. 85 f.
- 9 Hagemann-White: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: „Frauen/Männer-Bilder“. Hg. von Maria Rerrich und Carol Hagemann-White, Bielefeld 1988, S. 233.
- 10 Wie Christel Eckart in ihrem Beitrag: „Töchter in einer vaterlosen Gesellschaft“. Das Vorbild des Vaters als Sackgasse zur „Autonomie“ herausgearbeitet hat, beinhaltet dies vor allem für die Frauen einen emotionalen Kraftaufwand, die eine berufliche Selbständigkeit in traditionell männlichen Herrschaftsbereichen anstreben. In: Rerrich, Maria; Hagemann-White, Carol, (Hg.): Frauen/Männer-Bilder, Bielefeld 1988, S. 170 ff.
- 11 Vgl. dazu den Beitrag von Carol Hagemann-White: Weiblichkeit, Leiblichkeit und die kulturelle Konstruktion der Geschlechterpolarität. In: Werkblatt. Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik, Hrsg. vom Verein für Gesellschafts- und Psychoanalyse, Jg. 5, Nr. 3/4, Salzburg 1988, S. 64.

- 12 Vgl. dazu: Baisch, Ch./Hoberg, S./Schmidt, E.: Interviews mit Grundschulkindern zum Thema Liebe und Sexualität und Schindler, Nina: Was Kinder zum Thema Sexualität wissen wollen. Beides in: Milhoffer, P./Maier, B. (Hg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 70, Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt 1988.
- 13 Vgl. dazu: die Kindertextsammlung „Küssen iiihh. Wie Kinder über Liebe, Heirat und den Klapperstorch denken“. Hrsg. von Monika Zabeck, Bergisch Gladbach 1985.
- 14 Vgl. dazu: Borneman, Ernest: Reifungsphasen der Kindheit. Sexuelle Entwicklungspsychologie Bd. I, III, Wien München 1981; Brocher, Tobias: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Opladen 1971; Mahler, P., Pine, F., Bergmann, A.: Die psychische Geburt des Menschen, Frankfurt 1978.
- 15 Vgl. dazu: Money, J.; Ehrhardt, A.: Männlich-Weiblich. Die Entstehung der Geschlechtsunterschiede, Reinbek 1975; Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht, Frankfurt 1978; Belotti, Elena: Was geschieht mit kleinen Mädchen? München 1975.
- 16 Die psychoanalytische Dimension dieses Vorgangs im Kontext der Kleinfamilie mit traditioneller Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau wird entfaltet bei Hagemann-White, C. („Von der Ohnmacht der Frauen und der Allmacht der Mütter“) a. a. O. S. 86 ff; vgl. dazu auch: Oliver, Christiane: Jokastes Kinder. München 1989 und Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter, München 1985.
- 17 Das Kinderbuch von Peter Härtling „Ben liebt Anna“ (Weinheim 1980) stellt eine der wenigen Ausnahmen dar, ebenso die Hörkassette von Elfi Donelli „Bibi verliebt sich“ aus der Reihe „Bibi Bloxberg“. Empfehlenswert sind auch die Kinder- und Jugendbücher von Christine Nöstlinger.
- 18 Vgl. dazu: Barz, Monika: Jungengewalt gegen Mädchen. In: Valtin, R., Warm, U. (Hg.): Frauen machen Schule, Frankfurt 1985, S. 120; Wildt, C., Naundorf, G.: „Der Streit um die Koedukation“/II. Teil: Jungenschule auch für Mädchen? In: Hurrelmann, K., Rodax, K. u. a.: Koedukation- Jungenschule auch für Mädchen? Opladen 1986.
- 19 Bundestagsdrucksache 10/1007 v. 15. 2. 1984, Hrsg. v. Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit.
- 20 a. a. O. S. 30.
- 21 a. a. O. S. 32.
- 22 a. a. O. S. 33.
- 23 a. a. O. S. 31.
- 24 Vgl. Schmauch, Ulrike: Anatomie und Schicksal. Frankfurt/Mn. S. 71 ff (Zitate S. 80 und S. 107).
- 25 Hagemann-White, Carol, a. a. O. S. 95.
- 26 Vgl. dazu: Bittner, Günter: Die Verachtung der „Weiber“ – Über die Motive der Misogynie bei Grundschulern und überhaupt. In: Valtin, R./Warm, U. (Hg.): Frauen machen Schule, Frankfurt 1985 (op. cit.).
- 27 4. Jugendbericht, a. a. O. S. 32.
- 28 Ribal, Joseph E., Learning Sex Roles, San Francisco 1974.
- 29 Hagemann-White, a. a. O. S. 94.
- 30 Vgl. dazu: Kaiser, Astrid: Koedukation als didaktische Differenzierung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Abschied von der Koedukation?, Frankfurt 1987.
- 31 Eine empfehlenswerte Ausnahme: Ingrid Thomasky: Lernziel Zärtlichkeit, (2. Auflage) Weinheim 1981; Smidt, Elke und Thomas: Sexualerziehung in der Grundschule. Starnberg 1974.

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Petra Milhoffer, An der Kämenade 23b,
2800 Bremen 44